
Sens de la formation et capital culturel : comprendre et prévenir le risque de perte de sens chez l'adulte apprenant

*Cultural capital and university education: Prevention of the risk of meaningloss
in adult learners by setting up accompanying device*

Nadia Baatouche



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/14368>

DOI : 10.4000/osp.14368

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2021

Pagination : 337-345

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Nadia Baatouche, « Sens de la formation et capital culturel : comprendre et prévenir le risque de perte de sens chez l'adulte apprenant », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 50/2 | 2021, mis en ligne le 27 mai 2021, consulté le 28 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/14368> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.14368>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mai 2021.

© Tous droits réservés

Sens de la formation et capital culturel : comprendre et prévenir le risque de perte de sens chez l'adulte apprenant

Cultural capital and university education: Prevention of the risk of meaningloss in adult learners by setting up accompanying device

Nadia Baatouche

- 1 Thèse soutenue par Nadia Baatouche, le 1^{er} décembre 2020 au Cnam, Paris, sous la direction des professeurs Jean-Luc Bernaud, et Frédéric Nils

Composition du jury de soutenance de thèse

- 2 **M. Jean-Luc Bernaud**, Professeur des Universités, Cnam, Co-directeur de thèse
3 **M. Frédéric Nils**, Professeur des Universités, UC Louvain, Co-directeur de thèse
4 **M. Philippe Carré**, Professeur des Universités, Université Paris Nanterre, Président
5 **Mme Maud Besançon**, Professeure des Universités, Université Rennes 2, Rapporteure
6 **Mme Sandrine Croity-Belz**, Professeure des Universités, Université Toulouse - Jean Jaurès, Rapporteure
7 **Mme Françoise de Viron**, Professeure émérite, UC Louvain, Examinatrice

Introduction

- 8 Les apprenants en université, femmes et hommes de tous âges, évoluent aujourd'hui dans un contexte de crise structurelle qui les conduit à chercher des solutions de formation sécurisantes quant à leur devenir professionnel. Nombre d'entre eux

rebroussement chemin après quelques mois de formation, tandis que d'autres s'accrochent, parfois avec obstination (Carré & Fenouillet, 2011). Pourquoi ? Quels mécanismes sont à l'œuvre ?

- 9 Plusieurs auteurs ont mis en lumière chez les apprenants en université un ensemble de rapports aux études problématiques et de troubles psychologiques et physiques associés : burnout, workaholisme, hikikomori, etc. (Chamberlin & Zhang, 2009 ; Machado, Desrumaux & Dose, 2015), précédant ou accompagnant une possible démobilité.
- 10 Notre recherche doctorale vise à étudier les mécanismes de persévérance et d'abandon sous le prisme d'un lien entre capital culturel et sens attribué à la formation. Nous avons retenu pour cela le concept de *sens*, central dans la vie de tout individu (Bernaud, 2018), et ses résonances avec la formation, ainsi que le concept de *capital culturel hérité* (Bourdieu & Passeron, 1971) qui est ici opérationnalisé sous la forme des pratiques éducatives parentales.
- 11 Notre recherche s'est également donné pour objectif de concevoir et expérimenter un dispositif d'accompagnement visant à éclairer l'apprenant sur ses expériences de vie et de lui permettre d'attribuer un sens à son parcours de formation.
- 12 La thèse est structurée en trois temps : 1/ mesure des pratiques éducatives sur le sens donné à l'école, 2/ identification des sens donnés à la formation en université, 3/ expérimentation d'un accompagnement au sens de la vie et de la formation (SVSF). Ce dispositif SVSF, inspiré des travaux de Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas et Moreau (2020) et de González, Léger, Bourdages et Dionne (2013), a pour objectif de permettre à un apprenant de faire des choix de formation dont le sens soit clarifié et cohérent par rapport à un projet de vie.

Présentation synthétique des principaux éléments théoriques mobilisés

- 13 Comme le montre notre revue de littérature, le sens est un concept polysémique (Park, 2010) complexe à modéliser, dont on sait qu'il n'est ni un état, ni une émotion, ni un trait. Le sens est propre à chaque individu. Chaque individu va questionner le sens de sa vie avec plus ou moins d'intensité et élaborer ses réponses tout au long de son existence. C'est une activité centrale dans le développement de l'individu dès son adolescence et probablement avant (Frankl, 1988). Se détourner de ce qui pour soi fait sens peut conduire l'individu à des états psychiques anxieux et névrotiques, d'où la nécessité de clarifier le sens de sa vie pour préserver sa santé mentale (Yalom, 2008). Les questionnements sur le sens reflètent la manière subjective de l'individu de vivre ses expériences majeures de vie : périodes de transitions, de souffrance, de changements (Bernaud, 2018). Wong (2015) relève un consensus autour de deux composantes : une composante cognitive du sens (la compréhension du sens donné à sa vie) et une composante motivationnelle du sens (la recherche d'un but à atteindre).
- 14 Quant au sens de la formation universitaire, il évolue tout au long de la vie de l'apprenant, comme le soulignent Henderson-King et Mitchell (2011). C'est pourquoi de nombreux auteurs insistent sur l'importance de conduire l'apprenant à explorer et analyser ses expériences de vie pour leur attribuer des significations. Pour Develay (2018) le sens est une notion qu'il faut impérativement intégrer aux apprentissages.

L'enseignant ne peut se réduire dans sa pratique à une transmission de savoirs bruts, il doit penser ces savoirs dans un 'hors-école'. En parallèle, il doit amener l'apprenant à analyser ses expériences vécues durant ses apprentissages, identifier des significations et ainsi être acteur de ses études et de son orientation. Pour Krishnamurti (cité par Thapan, 2018), le rôle essentiel des institutions éducatives n'est pas de cultiver l'intelligence mais bien d'encourager l'apprenant à dépasser ses peurs pour aller vers une pensée libre. S'éloigner des questions existentielles dans l'apprentissage conduirait l'apprenant vers un risque potentiel de perte de sens. Selon Bourdages (2011), persister dans une formation universitaire n'est pas seulement persévérer. C'est persévérer avec du sens, donc en ayant questionné le sens et attribué du sens à son projet de formation. Un tel travail autour du sens du projet serait donc à même de prévenir le risque de décrochage.

- 15 Les pratiques éducatives parentales, composante du capital culturel incorporé, participent au développement d'un questionnement de l'individu sur la sphère abstraite de la vie, à une quête de sens. Par ailleurs, il ressort de la méta-analyse publiée par Roskam, Henry, Collin et Manil (2008) que la conceptualisation des pratiques éducatives parentales est principalement faite autour de deux facteurs : le facteur *support*, où la pratique éducative se traduit par une forme d'encouragement, et le facteur *contrôle*, où la pratique éducative se traduit par une forme d'autorité. On note également que les pratiques éducatives influent fortement sur le projet vocationnel des élèves, comme le soulignent Dangoisse et Nils (2019).
- 16 D'autres auteurs ont creusé le lien entre culture et sens. Ainsi, pour Simard (2004), la culture est un outillage mental, cognitif et symbolique qui lui permet d'interpréter le monde, d'où l'importance d'adopter une pédagogie herméneutique. Pour Dumont (1968), la culture permet une distanciation de soi dans son rapport au monde. Cette distanciation, qui tient du pas de recul et parfois du renversement de perspectives, n'est autre qu'un remaniement du sens. Nous pouvons également citer Zakhartchouk (1999), pour qui l'enseignant peut se faire « passeur culturel », en accompagnant l'élève dans une démarche réflexive porteuse de sens. Enfin, dans l'approche culturelle de la psychologie cognitive développée par Bruner (1956), l'enfant n'est plus considéré comme un destinataire d'informations « passif » mais comme un chercheur qui explore, analyse, questionne les expériences auxquelles il se confronte.

Présentation synthétique des résultats les plus significatifs

- 17 L'hypothèse générale de cette thèse est que la construction d'un projet de formation universitaire en accord avec soi – selon le concept d'authenticité proposé par Bernaud (2018) – dépend du capital culturel incorporé dont on a hérité. Le capital culturel incorporé influencerait en effet sur le processus d'attribution de sens, qui toutefois pourrait être transformé par un travail réflexif durant la formation.
- 18 Pour vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour une méthodologie de recherche mixte quantitative et qualitative et procédé en trois temps. Nous avons mené une première étude pilote quantitative à l'aide de deux questionnaires : le Meaning of education MOE (Henderson-King & Mitchell, 2011), ou Sens de l'université, que nous avons adapté pour évaluer les différents facteurs de sens donné à l'école, et le Pratiques

éducatives parentales PEP (Claes, Debrosse, Miranda & Perchec, 2010) qui interroge les pratiques éducatives parentales. Nous avons ensuite mené une seconde étude qualitative constituée d'une 'fishing expedition' (Nils & Rimé, 2003), ou phase de recherche exploratoire, et d'une phase d'Analyse Phénoménologique Interprétative (IPA) (Smith, 2010). Enfin, nous avons expérimenté un dispositif d'accompagnement au sens, dont les effets seront mesurés par une étude quantitative et validés par un groupe contrôle.

- 19 L'étude pilote a porté sur un échantillon de 390 lycéens français. Les résultats montrent des liens entre les pratiques éducatives parentales et les dimensions de sens de la formation. Pour le facteur 'pratiques éducatives souples' des corrélations significatives, bien que faibles, sont observées avec les dimensions de sens 'réalisation de soi' ($r = .15$, $p < .01$) et 'projet d'avenir' ($r = .12$, $p < .05$). Pour le facteur 'pratiques éducatives rigides, une corrélation significative négative faible est observée avec l'échelle 'projet d'avenir' ($r = -.17$, $p < .001$). Ces résultats sont compatibles avec l'idée qu'une pratique éducative souple, caractérisée par une liberté dans le rapport expérientiel et réflexif au monde et à l'apprentissage, permettrait au lycéen d'élaborer un fort niveau de sens de l'école ; alors qu'une pratique éducative rigide, caractérisée par un constant contrôle des actions des enfants, conduirait à l'élaboration par le lycéen d'un faible niveau de sens de l'école.
- 20 Les résultats de la seconde étude réalisée auprès de 46 apprenants français et belges, mettent en évidence quatre dimensions de sens présentes chez les apprenants à des degrés différents : une dimension intrinsèque, une existentielle, une extrinsèque et une technique. Les rôles de chaque dimension vis-à-vis de l'apprenant diffèrent. Ainsi, la dimension intrinsèque le connecte à ses besoins liés au perceptif et au sensible ; la dimension existentielle fait dialoguer, sous le prisme de l'expérience d'être, sa culture et celle de son université ; la dimension extrinsèque lui permet de construire son rapport au monde, de le connecter aux autres ; la dimension technique, quant à elle, lui permet de s'adapter de manière sécurisée aux environnements dans lesquels il évolue.
- 21 Les résultats de notre analyse phénoménologique interprétative (IPA), réalisée selon les préconisations de Smith (2010) auprès de cinq apprenant·es, français·es et belges, mettent en évidence deux composantes de sens présentes dans le discours de l'apprenant : la première, que nous avons appelée 'composante existentielle', souligne que l'apprenant tente de lier les apprentissages dont il bénéficie à son œuvre de vie. Il interprète une difficulté à lier ces deux éléments comme un défaut de sens, la recherche de sens lui apparaissant alors comme une priorité. Cette composante regroupe six dimensions, dont la dimension 'sens du temps' qui revêt deux visages : le temps chronos, à la forme chronologique, et le temps kairos, qui invite à l'action. La seconde composante, que nous avons nommée 'sens de la formation', comprend sept dimensions dont une dimension 'sens existentiel', qui concerne la connexion de la formation avec les questions existentielles. Ici, l'apprenant aspire à choisir une formation pour sa cohérence avec le désir d'être soi-même, le désir d'exister.
- 22 La comparaison par pays d'étude (France et Belgique) pour les deux phases qualitatives révèle plusieurs différences : pour les apprenants belges de notre échantillon, plus que pour les français, une formation doit répondre à une motivation intrinsèque et permettre également de questionner ou de renforcer le sens de la vie ; pour les apprenants français de notre échantillon, la formation universitaire est un instrument pour atteindre un objectif, s'adapter, construire son avenir. Une convergence apparaît

néanmoins autour de la nécessité d'acquérir des savoir-faire. La dimension restreinte de l'échantillon ne nous permet toutefois pas de tirer des conclusions générales.

- 23 Enfin, des effets du dispositif *Sens de la vie, sens de la formation* (SVSF) ont été mis en évidence par comparaison avec le groupe contrôle, en utilisant le g de Hedges, méthode quantitative appropriée pour réduire les biais d'estimation occasionnés par des échantillons de tailles restreintes ou inégales (Watson, Lenz & Schmit, 2016). Nos résultats confirment la présence d'effets au profit des participants ($N = 29$) ayant bénéficié du dispositif expérimental d'accompagnement. Concernant le sens de la vie, le dispositif agit sur la satisfaction de la vie ($g = +0.78$), l'épanouissement ($g = +0.71$), la recherche de sens ($g = +0.86$), la présence de sens ($g = +0.81$) et sur la direction à donner à sa vie ($g = +0.72$). Concernant le sens de la formation, le dispositif agit sur la direction de la formation ($g = +0.72$), la signification de la formation ($g = +1.05$) et sur le bien-être en formation ($g = +0.66$).
- 24 Ces résultats semblent confirmer la pertinence de questionner la relation entre le sens donné à la vie et le sens donné à sa formation. Ils confirment également qu'interroger le sens amène l'individu à surmonter des obstacles rencontrés dans sa vie personnelle et/ou de formation.
- 25 Concernant les participants du groupe contrôle ($N = 11$), nous avons toutefois observé un effet moyen global non négligeable ($g = +0.36$), qui interroge. Nous émettons l'hypothèse d'un effet placebo occasionné par le questionnaire lui-même qui conduirait les individus à une réflexion non accompagnée.

Perspectives d'application

- 26 À l'issue de cette thèse, plusieurs perspectives se dégagent autour du dispositif SVSF. Nous souhaitons réviser certains exercices pour permettre aux bénéficiaires d'approfondir leur perception des liens entre l'éducation qu'ils ont reçue, la culture dans laquelle ils ont baigné, et le sens de leur vie et/ou de leur formation. En outre, deux recherches-actions actuellement en cours représentent des développements en termes de terrains. D'une part, l'expérimentation du dispositif auprès d'un public de lycéens, dans une perspective internationale, notamment au Liban et en Tunisie, en partenariat avec des professeurs d'universités locaux, incluant une traduction et une adaptation en Arabe littéraire des outils et exercices. D'autre part, une expérimentation du dispositif sera menée en France auprès d'un public de collégiens et d'écoliers franciliens.

BIBLIOGRAPHIE

Bernaudo, J.-L. (2018). *Introduction à la psychologie existentielle*. Dunod.

Bernaudo, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Moreau, F. (2020). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Dunod.

- Bourdages, L. (2011). *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat, édition revue et augmentée*. PUQ.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Édition de Minuit.
- Bruner, J. S. (1956). A Cognitive Theory of Personality. *American Psychological Association* 1(12), 355-357. <https://doi.org/10.1037/005215>
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré (Éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 269-289). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0269>
- Chamberlin, C. M., & Zhang, N. (2009). Workaholism, Health, and Self-Acceptance. *Journal of Counseling & Development*, 87(2), 159-169. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00563.x>
- Claes, M., Debrosse, R., Miranda, D., & Perchec, C. (2010). Un instrument de mesure des pratiques éducatives parentales à l'adolescence : Validation auprès d'adolescents du Québec et de France. *European Review of Applied Psychology*, 60(1), 65-78. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.11.001>
- Dangoisse, F., & Nils, F. (2019). Évaluation de la perception des pratiques vocationnelles parentales et adaptabilité de carrière des adolescents. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48(3), 321-351. <https://doi.org/10.4000/osp.11166>
- Develay, M. (2018). *Donner du sens à l'école*. ESF.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. HMH.
- Frankl, V. E. (1988). *Découvrir un sens à sa vie*. Éditions de l'Homme.
- González, L. A. G., Léger, D., Bourdages, L., & Dionne, H. (2013). *Sens et projet de vie : Une démarche universitaire au mitan de la vie*. PUQ.
- Henderson-King, D., & Mitchell, A. M. (2011). Do materialism, intrinsic aspirations, and meaning in life predict students' meanings of education? *Social Psychology of Education*, 14(1), 119-134. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9133-z>
- Machado, T., Desrumaux, P., & Dose, E. (2015). L'addiction au travail : Quels effets de la charge de travail, de la dissonance émotionnelle et du surinvestissement ? *Pratiques Psychologiques*, 21(2), 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2015.03.004>
- Nils, F., & Rimé, B. (2003). L'entretien. In S. Moscovici & F. Buschini (Éds.), *Les Méthodes des sciences humaines* (pp. 165-186). PUF.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Roskam, I., Henry, M., Collin, B., & Manil, P. (2008). Éducation parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu résidentiel. *Enfance*, 60(2), 158-176. <https://doi.org/10.3917/enf.602.0158>
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*. Presses Université Laval.
- Smith, J. A. (2010). Interpretative phenomenological analysis: A reply to Amedeo Giorgi. *Existential Analysis*, 21(2), 186-193.
- Thapan, M. (2018). *J. Krishnamurti and Educational Practice: Social and Moral Vision for Inclusive Education*. Oxford University Press.

Watson, J. C., Lenz, A. S., Schmit, M. K., & Schmit, E. L. (2016). Calculating and Reporting Estimates of Effect Size in Counseling Outcome Research. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 7(2), 111-123. <https://doi.org/10.1177/2150137816660584>

Wong, P. T. P. (2015). Meaning therapy: Assessments and interventions. *Existential Analysis*, 26(1), 154-167.

Yalom, I. D. (2008). *Thérapie existentielle : Essai*. Galaade Éditions.

Zakharouch, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.

AUTEUR

NADIA BAATOUCHE

Docteure en psychologie, Inetop, Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD, EA4132), Cnam